УДК 371

СОВРЕМЕННАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Г.И. Петрова, С.П. Хаткевич

Томский государственный университет
E-mail: petrovlev@mail.ru

Рассмотрена аутентичность подготовки инженера в условиях современного динамичного и быстро меняющегося общества. Предлагается новое содержание инженерного образования, включающее в качестве необходимых компонентов умение ориентироваться в изменчивом профессиональном мире, адаптироваться, активизировать работу интеллекта как многопроектного, игрового, схватывающего стыки, границы, пересечения не только точных, но и гуманитарных наук.

Говорить о грядущих трансформациях образования, когда социально-теоретическая мысль фиксирует проблематичность всякого прогноза, ибо проблематичной стала сама современность, – говорить о таких трансформациях становится возможным лишь гипотетично.

Смена понятий и типов культурных эпох современности и модернизма постсовременностью и постмодернизмом – вот та ситуация, свидетелями которой мы сегодня являемся и в которой собираемся обозначить трансформации в образовании.

Уже сказав о гипотетичности предположений, найдем некую основу, возможные изменения которой могут влиять на стратегические образовательные зигзаги. В качестве таковой предлагается антропологическая проблема, ибо образование всегда осуществляется по поводу образования человека. Образование – это не социальный институт и не социальная деятельность, организованная по законам обучения или формам знания. Вернее, – образование есть и то, и другое, и третье и т. п., но только тогда, когда предполагается, что и деятельность, и институциональная организация являются формами бытия, в которых происходит преображение человеческого индивида в человека аутентичного. Следовательно, трансформации в образовании обусловливаются трансформациями антропологической проблемы. Что есть человек сегодня? Как он образуется?

Все эти вопросы могут быть осмыслены в общем контексте постмодернистского культурного развития, когда антропологическая проблема приобретает форму вопроса: каким видит человека (как видит и видит ли) постмодернизм?

В названной историко-культурной схеме, предшествовавшей постсовременности (линия Платона – Декарта – Канта – Гегеля), модернистский антропологический акцент вызывался конституированием человека через мысль и рациональное познание. Человек репрезентировал себя в гносеологическом аспекте, чистом сознании, восхождении к своей всеобщей сущности, которая извне осуществляла метафизический диктат, обусловливая индивидуальные движения конкретного индивида. Это была сущностная концепция человека, где сущность отождествлялась с познавательной интенцией сознания.

Философскими предпосылками такого решения антропологической проблемы явились принципы фундаментализма и панметодологизма, логоцентризма и гносеологизма, субъект-объектной дихотомии и рациональной объективации бытия. Философскими же следствиями классически понимаемого человека оказались невнимание к единичности и личностности, игнорирование повседневности и индивидуальности, отчуждение человека от своей всеобщей Абсолютной и Вечной сущности.

Классическая философия, распространив свою метафизическую власть на педагогику, рассматривала ее (педагогику) в качестве собственной практики, и потому философская антропология (со всеми ее предпосылками и следствиями) законно и жестко обосновала антропологию педагогическую. Образованность человека в этой антропологической программе стала рассматриваться как преодоление его природности и единичной конкретности, которые не поддавались выражению во всеобщих понятиях. Образование человека имело предназначение нивелирования его случайного и конкретного проявления через деятельность восхождения единичного субъекта к всеобщей сущности с тем, чтобы «всеобщий дух получил свое осуществление» [1. – С. 39]. Через образование личность должна была получить свою определенность, которая во всеобщности идеи «снимала» всяческую индивидуальность, манифестируя человека только в его рефлексивном сознании и познании.

Именно эта модель взаимоотношения человека и мира ставила перед образованием цель – формирование человека разума: овладевшего науками, знающего интеллектуала. Она соответствовала философско-антропологическому учению, редуцировавшему человека до его Разума. Образование в таком предназначении оказалось отождествленным с обучением, то есть с познанием, что было адекватно интенсивно развивающейся тогда науке. И поскольку модернистская социальность характеризовалась быстрым и высоким развитием индустриального производства, требовавшего профессионального разделения труда, постольку образование предстало как обучение конкретной сумме профессиональных знаний. В качестве основного итога образовательной деятельности явилась подготовка кадров для индустриального производства. Эту задачу и выполняло возникшее тогда инженерное образование.

Культурная ситуация XX в. обозначила особое состояние, когда был высказан откровенный скепсис по поводу прошлой модернистской веры в прогресс и постоянное совершенствование будущего социального движения. Постмодернистская реакция на «незавершенность модернистского проекта» достаточно резкая и похожа на психологический срыв, когда былая уверенность в возможности бесконечного совершенствования человека и социальности вдруг сменилась теоретическим хаосом, вязью повседневных случайных отношений, санкционирующих «конец истории» в том плане, что она будто бы, не имеет законов, сущности, истины, скрепляющих ее. Подобный хаос провозглашен относительно всякой сущности и любой истины – сущности человека в том числе. На этом основании постмодернизм утверждает антропологический тезис об «исчезновении человека» и «смерти субъекта» [2. – С. 14]. Естественно, что педагогическая антропология и образование не могли не откликнуться на эту ситуацию. Отклики и есть направление возможных образовательных трансформаций в XXI в., трансформаций инженерного образования в том числе.

Исходные установки для трансформации антропологической проблемы сегодня состоят в заступании на место естественной природно-вещной и предметной среды, в которой всегда человек жил и которая противостояла ему как возможная для познания и практики, среды знаково-информационной, где аутентичность знания заменена безреферентностью информационного знака и где сама среда стала искусственной. Обнаружился «недостаток объективной реальности», но возникла реальность техническая, инженерная, созданная и создаваемая самим человеком: реальность знака и случайных смыслов – симулякров – реальность искусственных языков. Произошло лингвистическое рождение мира. В такой действительности не может быть ни законов, ни гомогенных сущности и истины.

Философское обоснование подобной трансформации состоит в смене основной призмы, сквозь которую человек смотрел на мир: призма сознания (единого, высокого, «чистого») уступила место призме языка, предложившего множество знаков и знаковых внесодержательных смыслов. Мир предстал гетерогенностью знаково созданных полей (Ж.-Ф. Лиотар) [3]. Вместе с исчезновением предметной реальности исчезла устойчивая предметность профессиональных миров – устойчивость профессий и профессиональных знаний.

Что в таком случае есть инженерное образование? Человеку в знаково-информационном, технологическом мире предлагается постоянный выбор в хаосе распавшихся и ставшими гетерогенными истины и сущности. Его жизнь есть выбор и постоянные поиски себя, ибо нет «себя» единого. Человеческое «Я» тоже распалось, поскольку больше не создается «чистым сознанием», а трансцендентальное, что его характеризовало в чистоте и вечности, уступило место также изменчивому, переменному, временному и историческому. Объективная реальность, превратившись в «текст», распалась на «куски» (Р. Рорти) [4. – С. 181–182]. Заступая в какой-то из них, человек предстает в некой определенности, которая тут же исчезает при смене знака и информации. Жить ему приходится не в восхождении к высокой и единой истине как собственной сущности, в которой он мог бы целостно самоопределиться; жить ему приходится в выборе и коммуникации с бесчисленными Другими, которые дают ему возможность также гетерогенного самоопределения. И поскольку ситуация выбора не заканчивается окончательным результатом, ибо информационный поток знаковых смыслов захлестывает, а жизнь становится процессом перманентного выбирания, то и сам человек в этом потоке исчезает как определенность. Человек утратил личностную идентификацию. Фрагментарность и безличностность человека как его стабильная неопределенность заставляют его постоянно играть все новые ролевые игры. И так до бесконечности, ибо истины нет, которая могла бы этот процесс остановить.

Требуется ли ему в таком пребывании узнавание себя как профессионала, обладающего устойчивой суммой профессиональных знаний?

Отсутствие способности и потребности к обретению целостного и устойчивого «Я» – к обретению себя через встречу с собственной профессиональной сущностью – принципиально изменяет статус и цель образования. Особенно это касается инженерного образования в том смысле, что сегодня оно не может себя связывать с конкретной суммой (объемом) профессиональных знаний, ибо они чрезвычайно быстро устаревая, меняются. Меняются профессии, технологии, оборудование – всё подвергается процессам информатизации, виртуализации, знаковой репрезентации. Утрачивает своё значение и движение человека из неполноты и несущностности к собственной высокой истине, ибо не маячит больше пусть и отчужденный, но должный и нормный (созданный идеалом и нормой) образ как зовущая цель. Образование, кажется, перестает быть путем, идя которым человек осуществлял бы самоидентификацию, профессиональную самоидентификацию в том числе. Не случайно крах модернистского проекта уверенного будущего обернулся кризисом образовательного движения. Мировым кризисом.

И все же, какие возможности может найти образование в своих трансформациях сегодня? В ответе на этот вопрос обратим внимание на ту специфику современного социального мира, в которой он прежде всего предстаёт перед человеком, – на его процессуальность, непрерывное становление, динамику, постоянное пребывание в залоге «пост-». Современный мир есть всегда мир постсовременный. Он всегда другой, ибо всегда находится в движении и изменении. Ситуация «пост-» вызывается, конечно, его информационным состоянием, когда быстрая смена потоков информации сообщает ему постоянно другое лицо.

Мир, в котором информация стала основным фактором развития, главным ресурсом общества с его (ресурса) основной характеристикой – быть всегда в состоянии изменения (в состоянии другого) – такой мир нуждается и в адекватно подвижном, изменяющемся, гибком человеке. Интеллектуально насыщенный постсовременный мир требует и адекватного в интеллектуальном отношении профессионала. Интеллектуализированная среда информационного мира, его динамика, неопределенность и открытость будущего обусловили в качестве антропологической ценности, не столько человеческую целостность, сколько умение гибкой адаптации, ориентации в изменчивом и фрагментарном мире. Игра и личностные изменения-переодевания – это не просто мода, но и постоянное желание новизны и творчества, толкающее человека к познанию, общению, деятельности в разных ситуациях и с разными – другими – людьми, социальными группами, вещами. Игра спасает человека от разорванности, всепоглощающего скепсиса и пустоты. Она активизирует его мышление, заставляет работать сразу в нескольких направлениях, что, организуя его интеллект как многопроектный, компенсирует классическую человеческую целостность и полноту.

Проектная культура есть та среда, в которой реализует себя инженерное образование. И, следовательно, его цели, стратегии, задачи и содержание кардинально меняются. Идея проектности, входя в образование, делает его ответственным за формирование исходной и установочной полионтологичности мышления, принятия множественности концептов и концептуальных каркасов, ни один из которых не имеет значения абсолютного характера общепринятой профессиональной нормы как конкретной формы конкретного знания. Образование может и должно способствовать формированию мышления, направленного на конструирование новых нестандартных моделей построения будущего в различных сферах социальности при акцентировании момента их динамики и гибкости, открытости и неоднородности.

В целом, в образовании осуществляется трансформация, когда оно от единства и унифицированности системы переходит к открытому образовательному пространству, где сосуществуют его различные формы: государственное и негосударственное, традиционное и инновационное, образовательные учреждения (в разном виде: общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, вузы, среднеспециальные учебные заведения и т. п.) и индивидуализированные образовательные программы (тьюторство и т. п.). Плюрализм в открытом образовательном пространстве создает рынок образовательных услуг. Образование как рынок может существовать лишь через предоставление на спрос множества конкурирующих образовательных стратегий и практик, педагогических концепций и теорий. Всё это касается и инженерного образования тоже.

Внимательный взгляд на прошлую классическую культуру и образование дает возможность увидеть, что традиции, во многом уже утраченные, возвращаясь, оказываются в русле инноваций. Хотелось бы проследить это, обратившись к истории российского образования.

Русскую ментальность парадигмально оформил М.М. Бахтин, когда стало понятно, что линия Платона–Канта как ведущая парадигма прежней философии и мышления, потребовала модификаций.

М.М. Бахтин продолжает и творчески развивает традицию русского решения антропологической проблемы. Акцент на единичности в соборе в русской философии – это препятствие к тому, чтобы человек мог потерять свою сущность, значение и истину, подменить их феноменами, знаками и плюрализмом ситуативных смыслов. Сущность, значение и истина здесь не осуществились в знаковых системах. Связь человека с высшим началом не позволила подменить живой мир действительности, бездушным механизмом знаковых коммуникаций, полноту и красочность бытия – мертвой системой информационных отношений. Логика русского мышления надрациональна, она не «очищала» мир до скелетного состояния, а потому, когда сегодня и Запад предлагает мыслить не столько по поводу «что» мира, то есть не столько о том, что он есть в его предметности, сколько о том, «как» он становится, образуется в качестве человеческого, – мыслить его процессуальность и движение, то русский стиль философствования, не устраняющий полноту, многосторонность и красочность мира, мог бы быть востребованным.

В самом деле, конкретное мышление в русской философии (идея конкретности в философии Н.О. Лосского [5. – С. 187-190], его интуитивизм [6]), признание уникальности всяческого творения Л. Шестовым [7. – С. 388], «живой жизни» В.В. Вересаевым [8] и т. п. – всё свидетельствует об интересе к цельности и полноте мира, а не к его рациональной редукции. Русское мышление было способно увидеть не только «что» мира, но и само «между» этими «что», способно было к различению – тому самому «разнесению», о котором сегодня говорят Ж. Делёз [9. – С. 89] и Ж. Деррида [10]. Оно способно было охватить мир в его отношениях, сплетениях, в его «ничто», в безосновности и во внепредметности, то есть в том, что и составляет «между», – в различениях. Сотворённый и сплетённый в единство мир в отечественной философии всегда виделся как в его предметных узлах, так и в тех внепредметных отношениях «между», которые эти узлы «различали», делали их видимыми и предметными, выставляли их из «ничто». Мыслить «между», становление, миги и мерцание для русской философии не представляется разрушением. Напротив, в «между» – жизнь. Жизнь в надрациональной логике, которая, не отрицая разума, дополняет его герменевтически (осуществляет к нему «герменевтическую прививку» – П. Рикер [11. – С. 15]).

Индивидуальность и уникальность, личностный смысл актуализировались и приоткрывались в русской философии не с помощью законов их бытийствования (неповторимость неподвластна законам и рациональной логике), а через отношение к «Другому» (личности, вещи) или «другим», когда обнаруживали свои значения различные единичности. Личностная распахнутость «Другому» всегда означала со-бытийность человеческого существования – в этом состояла специфика и творчество русского решения антропологической проблемы.

Такая специфика российского образования способствовала тому, что оно независимо от его профиля являлось всегда гуманитарным. Следствием такого характера инженерного образования являлись такие факты, когда инженер-путеец Н. Гарин-Михайловский больше известен не в качестве исполнителя своей профессиональной деятельности, но как русский писатель. Выпускник Царскосельского лицея, готовящего чиновников, А.С. Пушкин стал «нашим всё». Гуманитаризация инженерного образования в условиях знаковой информатизированной культуры современности оказывается необходимой для восполнения культурной идентичности человека, оказавшегося в дереализованном мире информации и коммуникации.

Современное внимание западной философии к проблемам интерсубъективности, деконструкция единственного и трансцендентального Эго, признание со-бытийственности – всё это не напоминает ли русскую антропологию? Истина личности событийна и «рождается в точке соприкосновений разных сознаний», – говорит русский философ М.М. Бахтин [12. – С. 135]. «Единственный» М. Штирнера [13] в русской философской антропологии был бы невозможен, ибо здесь человек – это событийная единичность, чья внутренняя динамичность может обнаружить себя лишь в отношении к «другому».

Педагогический смысл русской парадигмы мышления в том и состоит, что акцент ставится не на отрицании «логоцентризма», но лишь на отказе от безответственности «единственного», на доминанте «другого». Ответственность приобретает характер необходимого ответа и не допускает возможности личностного произвола. Так возникает действительный диалог «соучастливых мышлений» (М.М. Бахтин [12]), когда мое мышление становится ответом на мышление «другого», как и наоборот. Общая гуманитарная открытость человека «другому» и их взаимная ответственность и сформировали традицию открытости российского образования. В наше время открытость культурным влияниям как уже сформированная способность русской культуры и образования является основой их адаптации к открытости в будущее, и реализации идеи модернизации, пришедшей на смену традиционалистскому типу культурного развития. На оппозиции традиционализма и модернизма рождается противопоставление традиционного и инновационного образования. Инновационность в нашем случае связывается с возможностью свободы образования, его открытости, признания возможности различных стратегических направлений, педагогических концепций, выстраивания много- и разноцелевых траекторий.

Однако открытость невозможна без сопряжения с взаимной ответственностью всех образовательных линий, услуг, движений. На этой основе в нашей действительности рождается переопределение понятия образования, когда «система образования» уступает место «образовательному пространству». Истина образовательного пространства – быть открытым, оно есть та реальность образования, где как следствие открытости иному, другому наличествует «хаос» – множество различных стратегических направлений и линий, обслуживающих разные сферы социальной действительности.

Но именно в этом моменте – в возможности предложения (на равных) различных педагогических практик и направлений – русская традиция философствования даёт о себе знать, когда возникает сомнение и вопросительное отношение к самой идее подобной возможности. Ибо плюрализм образовательных стратегий допускает опасность проникновения в образование, его методы, задачи, цели и ценности принципа вседозволенности. Когда снималась «крышка Бога» (Ф.М. Достоевский), то отечественная философия задавала вопрос: «Если Бога нет, то всё дозволено?»

Обращение к традиции российской ментальности сохраняет надежду на то, что российский образовательный рынок имеет механизмы сопротивления, ибо он, допуская свободу выбора, способствует в ходе конкуренции отбору адекватных и аутентичных направлений. Он обязан проверять их по наличию в них гуманитарной составляющей. О подобной адекватности свидетельствует уже наметившийся вектор эволюции инновационного движения в образовании. Если еще недавно мы жили в атмосфере захлестнувшего нас «бума инноваций», то сегодня уже вырабатывается критерий инновационного движения, и можно наблюдать, что эта работа осуществляется не только с учетом тенденций развития образования в мире, но и в русле непосредственно русской ментальности.

Что касается первого, то наше образование не обходит ведущего образовательного движения в мире – феноменологии образования и тех его трансформаций, которые связаны с информационными и коммуникативными характеристиками «современной постсовременности» [14]. Знаковые коммуникационные искусственные структуры, замещающие предметную естественность культуры и утопляющие в собственной бездумной безреферентности человека, не могут не затрагивать наше образование. Но интересное и симптоматическое свидетельство: они в нашем случае вызывают рефлексию и предложение передать педагогике наработанную гуманитарную традицию ответственности. Сама педагогика, перенимая рефлексию как

типично философский метод, или метод философской работы, становится философичной, происходит встреча педагогики и философии. Педагог овладевает философской работой, становится философом. Философ же, в свою очередь, активно рефлексирует над педагогикой. Именно эта встреча может рассматриваться как гарантия того, что российское образование в целом, как и российское инженерное образование в том числе, сохранит свои духовные, гуманитарные традиции и в условиях знаково-информационного мира.

Современная встреча философии и педагогики для русской как философской, так и педагогической мысли, есть конкретная реализация их постоянного взаимного притяжения. Обращение к истории русской и западной философии, их сопоставление позволяют зафиксировать тот факт, что в своих прикладных аспектах их ориентации были различными. Приоритетное значение в русской философии всегда отдавалось заботе о развитии педагогической мысли и практике воспитания. Русский интерес выразил себя теоретически не в «Государе» (Н. Макиавелли), «Левиафане» (П. Гоббса) и не в «Общественном договоре» (Ж.-Ж. Руссо) или «Философии права» (Г.В. Гегеля). Он высказал себя в «Основах педагогики: Введение в прикладную философию» (С.И. Гессен), «Образовательном значении философии» (П. Липицкий), в «О народном образовании» (Л.Н. Толстой) и в «Проблемах воспитания в свете христианской антропологии» (В.В. Зеньковский) и т. п. Продуктивно и заинтересованно решением вопроса о взаимосвязи философии и педагогики занимались В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, В.В. Розанов, Н.Г. Чернышевский, Н.В. Шелгунов, П. Юркевич и др. Отождествляя философскую и педагогическую мысль, русские мыслители (смеем полагать) провидели состояние современной педагогики как формы рефлексивной организации содержания образования, как педагогического рефлексирования.

Современная модернизация образования во многом напоминает возвращение к ранее отвергнутым и забытым принципам его организации. Для успеха в этом отношении могла бы помочь перекличка образовательных эпох.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
2. Фуко М. Что такое автор? // Фуко М. Воля к истине. По ту сторону власти, знания и сексуальности. – М.: Магистериум. Касталь, 1996. – 445 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М.: Институт экспериментальной социологии. СПб: Изд-во «Алетейя», 1998. – 159 с.
4. Рорти Р. Тексты и куски // Логос. – 1996. – № 8. – С. 173–190.
5. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 368 с.
6. Лосский Н.О. Умозрение как метод философии // Философия и мировоззрение. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – С. 143–150.
7. Шестов Л. Афины и Иерусалим // Шестов Л. Соч. в 2-х. т. – Т. 1. – М.: Наука, 1993. – С. 317–664.
8. Вересаев В. Живая жизнь. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1991. – 336 с.
9. Делёз Ж. Эмпиризм и субъективность // Делёз Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза: Пер. с франц. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 480 с.
10. Деррида Ж. Письмо и различие. – М.: Академический проект, 2000. – 495 с.
11. Рикёр П. Интерпретируя историю // Рикёр П. История и истина / Пер. с франц. – СПб.: Алетейя, 2002. – 400 с.
12. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1972. – 327 с.
13. Штирнер М. Единственный и его собственность. – Харьков: Основа, 1994. – 560 с.
14. Шатин Ю. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. – 1996. – № 1. – С. 23–28.